قادری، بهار؛ پریرخ، مهری؛ سپهری شاملو، زهره؛ فتاحی، رحمت الله (۱۳۹۸). تحلیل گفتمان دیدگاه کودکان درباره عناصر نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT) در داستان‌ها. *پژوهشنامه کتابداری واطلاع‌رسانی*، ۹ (۲)، ۲۰۲- ۲۲۵.

تحلیل گفتمان دیدگاه کودکان درباره عناصر نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT) در داستان‌ها[1]

بهار قادری[2]، مهری پریرخ[3]، زهره سپهری‌شاملو[4]، رحمت‌الله فتاحی[5]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۸

DOI 10.22067/riis.v0i0.80179

چکیده

مقدمه: با توجه به اهمیت دوران کودکی در آسیب‌های روانی دوران بزرگسالی و نیز با توجه به نقش و تأثیر داستان‌ها در تغییرنگرش و رفتار کودکان، هدف این پژوهش، بررسی توانمندی کودکان گروه سنی «ب» و «ج» در درک عناصر نظریه REBT در داستان‌ها است.

روش‌شناسی: این پژوهش کاربردی با رویکرد روان‌شناسی گفتمان انجام شده است که یکی از شاخه‌های تحلیل گفتمان است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر، در پارادایم تفسیری قرار دارد. جامعه این پژوهش، ۱۲ کودک ۷ تا ۱۲ ساله و از اعضای فعال مراکز شماره یک، چهار و پنج کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان شهر مشهد بودند. به شرکت‌کنندگان ۳ کتاب داستان داده شد که بر پایه پژوهش قادری، پریرخ، سپهری‌شاملو و فتاحی (۱۳۹۶) مشخص شد که عناصر نظریه REBT را دارند. درباره این داستان‌ها با شرکت‌کنندگان، طی ۳ جلسه ۱ تا ۱/۵ ساعته، گفت‌وگوهایی به زبان طبیعی صورت گرفت. نتیجه آن ضبط ۴ ساعت و ۳۰دقیقه گفت‌وگوی کلامی و غیرکلامی بود. برای ضبط تمامی حرکات شرکت‌کنندگان و صدای آن‌ها، از دوربین فیلم‌برداری و تلفن همراه استفاده شد و سپس گفت‌وگوها با روش تحلیل گفتمان و با کمک نرم‌افزار MaxQDA 10 بررسی و تحلیل شد. با توجه به اینکه روان‌شناسی گفتمان ریشه در نشانه‌شناسی و زبان‌شناسی دارد، این روش از روایی و پایایی لازم برخوردار است.

یافته‌ها: تحلیل گفتمان گفت‌وگوهای شرکت‌کنندگان درباره داستان‌ها نشان داد، اگر آن‌ها با خواندن مأنوس باشند و هم‌زمان در فعالیت‌ها و برنامه‌های مختلف مرتبط با کتاب و داستان شرکت کنند، می‌توانند با واژگان و زبانی غنی یعنی بهره‌گیری از اسم، صفت، قید، فعل، مَثَل و تشبیه، جمله‌های استدلالی، لحن و حرکت‌های صورت و بدن، درک خود را از داستان و عناصر نظریه REBT در داستان‌ها بازگو کنند.

---

۱. این مقاله برگرفته از پایان نامه است.

۲. کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ghaderi6586@mail.um.ac.ir

۳. استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، mparirokh@gmail.com

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، z.s.shamloo@gmail.com

۵. استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، fattahirahmat@gmail.com

نتیجه‌گیری: می‌توان از نظریه REBT در برنامه‌های بحث و گفت‌وگو درباره کتاب و نیز کتاب‌درمانی بهره گرفت و به کودکان کمک کرد تا تغییر در نگرش و رفتار را با روشی لذت‌بخش تجربه کنند.

کلیدواژه‌ها: نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی، نظریه الیس، REBT، کتاب‌درمانی، تحول شناختی، کتاب‌های داستانی، تحلیل گفتمان، روان‌شناسی گفتمان، تحلیل داستان، گروه سنی «ب» و «ج».

مقدمه

تأثیر انکارناپذیر دوران کودکی در شکل‌گیری شخصیت آدمی موجب شده است که شمار در خور توجهی از روان‌شناسان و نیز علاقه‌مندان به حوزه کودک چون معلمان و کتابداران به وضعیت روانی کودکان توجه نشان دهند.... یکی از نظریه های روانشناسی که برای پیشگیری یا کاهش آسیب‌های روانی کاربرد زیادی دارد، نظریه رفتاردرمانیِ عقلانی هیجانی [1] الیس است که بر نقش باورها [2] در اختلال‌ها و آسیب‌های روانی تأکید دارد. الیس معتقد است که باورها، منشاء هیجان و رفتار فرد در پاسخ به یک رخداد فعال ساز است. هدف این نظریه، افزایش شناخت افراد برای برخورداری از زندگیِ روانی سالم‌تری است. درک کودکان از رخدادها و معنایی که از آن رخداد دریافت می‌کنند، ارتباط مستقیمی با باورهای آن‌ها دارد. با توجه به اینکه کودکان ۶ تا ۱۲ ساله می‌توانند تفکر استقرایی داشته باشند، نگرش‌ها، بینش‌ها، مفاهیم و باورهای سالم را می‌توان با استفاده از نمونه‌های عینی و ابزارهایی چون تصویرها و به ویژه داستان‌ها به آنان آموزش داد (Bernard, Ellis, & Terjesen, 2006). بررسی پژوهشها نشان می دهد که تاکنون به اهمیت داستان و تأثیر آن در بهبود نگرش کودکان توجه شده است (مانند پریرخ و ناصری، ۱۳۹۰؛ نادری، بشلیده و عموری، ۱۳۹۴؛ Akinola, 2014; Chairperson & Budd, 2018). در صورتی که کودکان بتوانند درک درستی از محتوای داستان داشته باشند، اثربخشی داستان افزایش می یابد. با وجود این، جستجوها نشان می دهد که تا کنون چگونگی درک کودکان از داستان‌ها و به ویژه تحلیل گفتمان آن‌ها از داستان‌ها چندان مورد توجه نبوده است.

کاربرد داستان در کاهش اختلال‌ها و بیماری‌های هیجانی و رفتاری کودکان یا کتاب‌درمانی قدمتی طولانی دارد. به باور سیلیرز (Cilliers, 1980 in Cronje, 1993) هدف اصلیِ کاربرد کتاب در کاهش یا درمان اختلال‌های روانی افزایش درک و بصیرت فرد درباره مشکل خود است تا بتواند در نتیجه آن نگرش و رفتارش را تغییر دهد. بدیهی است، پیش‌شرط چنین تغییری، توانمندی کودکان در درک کتاب یا داستان است. به طوری که کارلسون (Carlson, 2001) بیان کرده است، درک پیام داستان است که می‌تواند بر فرایند ناخودآگاه افراد تأثیری مثبت بگذارد. بر این پایه، یکی از شاخص‌های مهم در کمک به درک کودکان از داستان، مناسب بودن آن است. معیارهایی چند مانند کیفیت محتوا، کیفیت ساخت و پرداخت، کیفیت نگارش، متناسب بودن کتاب با مشکل، نیاز، موقعیت و علاقه کودک می تواند مناسب بودن یک داستان را تعیین کند (قزل‌ایاغ، ۱۳۹۴؛ شعاری‌نژاد، ۱۳۹۴). در این زمینه، یعنی شناسایی کتاب‌های مناسب و درک‌پذیر برای

1. Rational Emotive Behavior Therapy (REBT)
2. Beliefs

کودکان، پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. پژوهش چی (Chi, 2001) نشان داد که اگر داستانی با پیش‌زمینه کودک همسو باشد و در زمانی مناسب به او ارائه شود، همراه با دیگر ابزارهای مناسب، درک مفاهیم ذهنی را برای او آسان‌تر می‌کند. در این پژوهش، چی در ۱۲ جلسه، دو جلسه یک‌ساعته در هر هفته، راهبرد مشاوره را در تغییر اختلال هیجانی دختر ۱۰ ساله‌ای بر پایه نظریه REBT بررسی کرد و داده‌های به‌دست‌آمده را با روش کُدگذاری آزاد تحلیل کرد. سالیوان و استرنگ (Sullivan & Strang, 2002) معیارهای بیشتری چون جنسیت، سطح خواندن، پیش‌زمینه و علاقه آنان را در نظر گرفتند. آن‌ها برای درک‌پذیری بهتر داستان‌ها دو پیشنهاد طرح کردند: نخست، خواندن انفرادی یا گروهی داستان برای کودکان و دوم، طرح پرسش‌هایی درباره داستان و پرسیدن آن‌ها از کودکان. در پژوهش آکینولا (Akinola, 2014) متناسب بودن کتاب با سطح خواندن کودکان و نوجوانان، عاملی مهم در درک بهتر کودکان از داستان بیان شده است. همچنین در این پژوهش تأکید شد، پیش از برگزاری جلسه‌های گفت‌وگویِ کتاب، کودکان باید با موضوع کتاب آشنا باشند و فرصتی برای ابراز واکنش خود درباره داستان داشته باشند. از میان پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده است، سلمانی‌ندوشن، حبیبی و اکبری (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیدند که در انتخاب کتابی مناسب و درک‌پذیر برای کودکان، نخست باید به نیاز و علاقه کودکان توجه شود. تأکید آن‌ها بر این عامل به حدی است که آن‌را مهم‌تر از سطح توانایی و سواد کودکان می‌دانند. پژوهش‌های دیگر در ایران، ضمن تأکید بر تمامی معیارهای پیش‌گفته و آنچه قزل‌ایاغ (۱۳۹۴) و شعاری‌نژاد (۱۳۹۴) بیان کردند، بر مطالعه کتاب‌هایی تأکید داشتند که «شورای کتاب کودک»[1] به عنوان کتاب منتخب، معرفی کرده است. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش رازپوش (۱۳۵۷)، ستاری (۱۳۷۷، در امین‌دهقان و پریرخ، ۱۳۸۲)، امین‌دهقان و پریرخ (۱۳۸۲)، پریرخ و مجدی (۱۳۸۸) و پریرخ، رفاهی گمساری و قادری (۱۳۹۷ آ، ۱۳۹۷ ب، ۱۳۹۷ ج، ۱۳۹۷ د) اشاره کرد. در هر یک از این پژوهش‌ها، کتاب‌های شورای کتاب کودک بر پایه هدفی خاص، با تکنیک تحلیل محتوا مطالعه و بررسی شده است. افزون بر این، پژوهش‌های بسیاری به تأثیر خواندن داستان و کتاب‌درمانی با استفاده از کتاب‌های مناسب و درک‌پذیر برای کودکان پرداخته‌اند (مانند صنعت‌نگار، حسن‌آبادی، و اصغری‌نکاح، ۱۳۸۲؛ پیشین، بانکی، امیری و اسعدی، ۱۳۸۸؛ پریرخ و ناصری، ۱۳۹۰؛ نادری، بشلیده و عموری، ۱۳۹۴؛ Betzalel & Shechtman, 2010; Paparoussi, Andreou, & Gkouni, 2011; Cobham, 2012; Kim, Kang, & Cho, 2015; Tabar, 2016; Chairperson & Budd, 2018, Yuan et al., 2018). با وجود این، شمار پژوهش‌هایی که درک کودکان را از خواندن داستان‌ها بررسی کرده‌اند، چندان چشمگیر نیست. برای نمونه، در پژوهش ون‌نسته، هِیدن، لُورچ و میلیچ (Van-Neste, Hayden, Lorch, & Milich, 2015) درک ۲۳ کودک بیش‌فعال از داستان‌های تلویزیونی با درک ۳۵ کودکی مقایسه شد که در گروه کنترل قرار

۱. شورای کتاب کودک نهادی فرهنگی‌پژوهشی، غیردولتی و غیرانتفاعی در حوزهٔ ادبیات کودک و نوجوان است که با بهره‌گیری از متخصصان سرشناس در این حوزه، برای اعتلای کمی و کیفیِ منابع ادبی و اطلاعاتی کودکان و نوجوانان و نیز کمک به دسترسی هر چه بیشتر کودکان ایرانی به کتاب و انواع منابع ادبی و اطلاعاتی مناسب تلاش می‌کند (شورای کتاب کودک، بی.تا).

داشتند. هر پنج دقیقه، نمایش متوقف می‌شد تا کودکان درباره داستان صحبت کنند. پس از کدگذاری و تحلیل گفته‌های کودکان، یافته‌ها نشان داد که هردو گروه، اطلاعات مهم داستان را درک کرده بودند. دِمپسی و اسکاراکیس دویل (Dempsey & Skarakis-Doyle, 2017) نیز درک ۵۸ کودک ۲/۵ تا ۵ سال را که هنوز فاقد توانایی خواندن بودند، از اهداف شخصیت یک داستان بررسی کردند. این کودکان در سه گروه ۲/۵ تا ۳، ۳ تا ۴ و ۴ تا ۵ سال قرار گرفتند و همه والدین برای فرزندان خود یک داستان را خواندند. در این پژوهش از هر گروه متناسب با سن کودکان، خواسته شد تا به ده پرسش داستان پاسخ دهند. پاسخ‌های کودکان نشان داد که فقط شمار کمی از آن‌ها نتوانستند، میان رفتارها و هدف شخصیت داستان ارتباط برقرار کنند. در پژوهش بابایيگیت (Babayigit, 2019) توانایی درک ۳۶۹ دانش‌آموز مقطع ششم که به‌روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شده بودند، از متن شنیداری داستان «قهرمان شهر»[1] سنجیده شد. پس از تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار اس. پی. اس. اس. ۱۱[2] سطح درک شنیداری دانش‌آموزان از داستان ۷۷/۴۶ درصد به‌دست آمد. همچنین نتایج نشان داد که درک شنیداری دانش‌آموزان دختر ۸ درصد بهتر از دانش‌آموزان پسر است. در ایران، پژوهشی یافت نشد که همچون پژوهش‌های دیگر به بررسی درک کودکان از داستان‌ها بپردازد. در این زمینه، فقط پژوهش موسوی و سیفی (۱۳۹۲) یافت شد که با روش کتابخانه‌ای، به درک مطلب کودکان ۸ تا ۱۲ ساله از متون ادبی کهن پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود راهکارهای آموزش خواندن فعالانه، مهارت‌های چهارگانه خواندن و لزوم بازنویسی متون کهن برای کودکان را بررسی کردند. درواقع، آن‌ها به‌جای سنجش یا تحلیل درک کودکان، بر پیش‌زمینه‌های لازم برای درک کودکان تأکید داشتند.

مرور پیشینه نشان داد، معیارهای مختلفی برای درک بهتر کودکان از داستان‌ها پیشنهاد شده است. در پژوهش کنونی مانند پژوهش چی (Chi, 2001) از داستان و گفت‌وگو با کودکان بر پایه نظریه REBT استفاده می‌شود. با وجود این، برخلاف پژوهش چی، هدف درمان یا بهبود اختلال‌های هیجانی نیست؛ بلکه میزان درک کودکان از عناصر نظریه REBT در داستان‌ها بررسی می‌شود. از دیگر تفاوت‌های پژوهش کنونی با پژوهش چی، جامعه آماری پژوهش است. با وجود اینکه پژوهش‌هایی به توانایی درک کودکان از داستان‌ها توجه داشته‌اند؛ اما پژوهشی یافت نشد که درک کودکان از نظریه REBT را در داستان‌ها بررسی کند. برخلاف بیشتر پژوهش‌های داخل کشور، در این پژوهش به‌جای کتاب‌های منتخب شورای کتاب کودک، کتاب‌های داستانیِ ناشران برجسته در حوزه نشر کودکان انتخاب شد که قادری و همکاران (۱۳۹۶) بیشتر وجود عناصر نظریه REBT را در آن‌ها بررسی کرده بودند. پژوهش‌هایی که به توانایی درک کودکان توجه داشتند، بیشتر درک کودکان از داستان‌هایی به‌جز کتاب‌های داستانی را بررسی کردند، مانند داستان‌های تلویزیونی و صوتی

---

۱. Hero of the Town

۲. SPSS 11

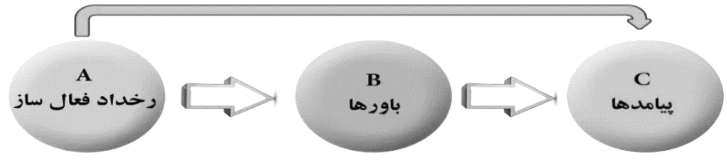
و... . همچنین بیشتر پژوهش‌ها اثرگذاری کتاب‌ها بر کودکان را در موضوعی خاص سنجیده‌اند؛ اما به این موضوع توجه نداشته‌اند که آیا درک کودکان از آن موضوع‌ها با درک پژوهشگرانی که آن موضوع‌ها را در داستان‌ها شناسایی و تحلیل محتوا کرده‌اند، یکی است یا خیر. از سوی دیگر، پژوهشی یافت نشد که در شیوه کیفی و با رویکرد و روش روان‌شناسی گفتمان گفته‌های کودکان درباره داستان را بررسی و تحلیل کرده باشد. بر پایه آنچه درباره ارتباط میان کودکان و داستان گفته شد، کودکان، به ویژه هنگامی که به‌تنهایی داستان می‌خوانند، در صورتی می‌توانند با داستان ارتباط برقرار کنند و داستان زمانی می‌تواند به بهبود نگرش و رفتار آن‌ها کمک کند که درک مناسبی از آن داستان داشته باشند. با مرور پژوهش‌های انجام‌شده مشخص شد، هیچ‌یک از پژوهش‌ها به چگونگی درک کودکان نسبت به محتوای داستان با تأکید بر نظریه REBT نپرداختند. ازاین‌رو، مشخص نیست کودکانِ شرکت‌کننده در این پژوهش چگونه درکی از عناصر نظریه REBT در داستان‌ها دارند. بر این پایه، پژوهش پیش‌رو می‌تواند، شکاف موجود میان پژوهش‌هایی که به اثرگذاری کتاب بر پایه موضوعی خاص در کودکان پرداخته‌اند را کاهش دهد. انتظار می‌رود، این پژوهش به کسانی که با کودکان کار می‌کنند مانند معلمان، مربیان و کتابداران توصیه‌هایی ارائه دهد تا بتوانند از داستان‌ها در جهت بهبود نگرش و رفتار کودکان بهتر و بیشتر استفاده کنند. بنابراین هدف این پژوهش بررسی چگونگی درک عناصر نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT)، در داستانهای کودکان گروه‌های سنی «ب» و «ج» است. برای دستیابی به این هدف، این پژوهش باید به پرسشهای زیر پاسخ دهد:

۱. آیا کودکان توانایی تشخیص رخداد فعال‌ساز و نیز پیامد را در داستان‌های مناسب گروه‌های سنی «ب» و «ج» که ناشران برجسته در سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۳ منتشر کرده‌اند دارند؟

۲. کودکان چگونه درک خود را نسبت به باور شخصیت‌های داستان بیان می‌کنند؟

چارجوب نظری پژوهش

آلبرت الیس (Ellis, 1999) پایه‌گذار نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT)، برای درک بهتر این نظریه و نشان دادن نقش مهم باورها در واکنش فرد، مدل ABC را ارائه داد (نمودار ۱).



نمودار ۱. فرایند نقش باورهای فرد درباره رخداد فعال‌ساز برگرفته از (Ellis, 2001)

در این مدل، A[۱] رخداد فعال‌ساز، B باورها و C[۲] پیامدها است. در ادامه، هریک از این عناصر به‌اختصار، شرح داده می‌شود.

رخداد فعال‌ساز (A): بیشتر افراد به اشتباه علت ناراحتی‌ها و آشفتگی‌های خود را به موقعیت‌ها، گرفتاری‌ها یا به طور کلی، رخدادها نسبت می‌دهند. این در حالی است که رخدادها (A) موقعیت‌هایی هستند که باورهای فرد را درباره آن رخداد برمی‌انگیزند و او را به واکنش وا می‌دارند (Dryden & Branch, 2008).

باورها (B): باورها عقلانی[۳] یا غیرعقلانی[۴] هستند. باورهای عقلانی مطلق‌گرا نیستند و در ذهن به شکل خواسته‌ها، اولویت‌ها و آرزوها ابراز می‌شوند. بنابراین این باورها انعطاف‌پذیر و غیرافراطی، سازگار با واقعیت و منطقی هستند و هدفی کارآمد و سازنده دارند. در سوی دیگر، باورهای غیرعقلانی مطلق‌گرا و انعطاف‌ناپذیرند. نشانه‌های بیان آن می‌بایست‌ها، بایدها و مجبور بودن‌ها است. چنین باورهایی به احساس‌های منفیِ ناسودمند ختم می‌شود که فرد را از پیگیری اهداف و دست‌یابی به آن‌ها دور می‌کند. بنابراین باورهای غیرعقلانی، انعطاف‌ناپذیر و افراطی، ناسازگار با واقعیت و غیرمنطقی هستند و هدف کارآمد و سازنده‌ای ندارند. چنین باورهایی رفتارهای ناکارآمد و ناسودمند را موجب می‌شوند (درایدن، ۱۳۹۱؛ Ellis & Dryden, 2007).

پیامدها (C): پیامدها پاسخ‌ها و واکنش‌های فرد به باورهایی است که درباره رخدادها دارد و از طریق آن می‌توان به نوع باور فرد درباره رخداد فعال‌ساز پی برد. پیامدها در دو دسته کلی هیجانی و رفتاری جای می‌گیرند: پیامدهای هیجانی مثبت یا پیامدهای هیجانی منفی (Dryden & Branch, 2008). با وجود این، هیجان‌های منفی خود دو دسته هستند: سودمند و ناسودمند (Dryden, 2010)، که به آنها هیجان‌های سالم و ناسالم نیز گفته می‌شود. هیجان‌های منفیِ سودمند مانند نگرانی،[۵] ناراحتی[۶] و ندامت[۷] و هیجان‌های منفیِ ناسودمند مانند اضطراب،[۸] افسردگی[۹] و گناه[۱۰] هستند. پیامدهای رفتاری در برابر رخدادهای فعال‌ساز نیز سودمند یا ناسودمند است. رفتار سودمند و سازنده در برابر رخداد فعال‌ساز نشان‌دهنده عقلانی بودن باور فرد درباره رخداد فعال‌ساز و رفتار ناسودمند نشان‌دهنده باور غیرعقلانیِ او درباره همان رخداد است.

1. Activating Event
2. Consequence
3. Rational Beliefs
4. Irrational Beliefs
5. Concern
6. Sadness
7. Remorse
8. Anxiety
9. Depression
10. Guilt

جدول ۱. واکنش‌های انجام‌شده در برابر رخداد فعال‌ساز بر پایه نوع باور فرد در مدل ABC(Dryden, 2010)

رخداد فعال‌ساز (A)	باورها (B)	پیامدها (C)	
	باور عقلانی	هیجان منفی سالم	رفتار سالم
سلام نکردن هم‌کلاسی، چنین رفتاری ممکن است به این معنا باشد که هم‌کلاسی‌ام مرا دوست ندارد	دوست دارم هم‌کلاسی مرا دوست بدارد؛ اما او مجبور به این کار نیست	نگرانی	پرسش از هم‌کلاسی درباره اینکه چه مشکلی پیش آمده است
	باور غیرعقلانی	هیجان منفی ناسالم	رفتار ناسالم
	دوست دارم هم‌کلاسی مرا دوست بدارد، بنابراین او باید مرا دوست بدارد	اضطراب	دوری کردن از هم‌کلاسی

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی است. با توجه به اینکه از روان‌شناسی گفتمان برای توانمندی درک شرکت‌کنندگان در شناسایی عناصر نظریه REBT در داستان‌ها استفاده شد، این پژوهش در پارادایم تفسیری قرار می‌گیرد (کرسول و پلانو کلارک، ۱۳۹۰). روان‌شناسی گفتمان به عنوان یکی از شاخه‌های تحلیل گفتمان، فرایندی معناکاوانه دارد و در پی تفسیر زبان (کلامی و غیرکلامی) است (Jørgensen & Phillips, 2004). جامعه آماری این پژوهش را ۱۲ شرکت‌کننده ۷ تا ۱۲ سال یعنی گروه‌های سنی «ب» تا «ج» تشکیل دادند که به‌صورت هدفمند از سه مرکزِ شماره یک، چهار و پنجِ کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان شهر مشهد، زیر نظر مسئولان و تیم پژوهش انتخاب شدند. از هر مرکز، ۴ شرکت‌کننده، ۲ دختر و ۲ پسر انتخاب شدند که از اعضای کتاب‌خوان و فعال کانون بودند و به شرکت در نشست‌های گفت‌وگو درباره داستان تمایل داشتند. در هر جلسه، به هر گروه یک داستان داده می‌شد و در جلسه بعد، کودکان درباره آن داستان صحبت و گفت‌وگو می‌کردند. برای نزدیک نگه‌داشتن صحبت‌های شرکت‌کنندگان با هدف پژوهش پرسش‌هایی طرح شد. از دیدگاه ادواردز و استوکو (Edwards & Stokoe, 2004)، در روان‌شناسی گفتمان ضروری است که باهدف تنظیم اجرای گفت‌وگوها بر پایه موضوع مدنظر پژوهش پرسش‌هایی مطرح شود. گفت‌وگو با شرکت‌کنندگان هر مرکز، به زبان طبیعی، در ۳ جلسه ۱ الی ۱/۵ ساعته انجام شد. برای ضبط حرکات شرکت‌کنندگان و صدای این گفت‌وگوها از دوربین فیلم‌برداری و تلفن همراه استفاده شد. کل مدت زمان گفت‌وگوی به‌دست‌آمده، نزدیک به ۴ ساعت و ۳۰ دقیقه بود. در هر جلسه پس از اینکه داستان همراه با شرکت کنندگان خوانده می‌شد، از آنها درخواست می‌شد که شرح مختصری از داستان بدهند تا مشخص شود که به خوبی آن را درک کردند. سپس در راستای هدف داستان، پرسشهایی مطرح می‌شد. برای اینکه نظر همه شرکت کنندگان در زمینه هر پرسش ثبت شود، تلاش می‌شد به همه فرصت صحبت داده شود. صحبت‌ها ضبط و پیاده‌سازی و بر پایه عناصر نظریه REBT کدگذاری شد. متن به‌دست‌آمده،

با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و با استفاده از نرم‌افزار MaxQDA10 بر پایه نظریه REBT بررسی و تحلیل شد. تحلیل کدهای نشانه‌های زبانی نیز با استفاده از همین نرم‌افزار انجام شد.

از دیدگاه پاتر (Potter, 1996) روایی و پایایی در تحلیل گفتمان، به شکل سنتی آن کاربردی ندارد و تمامی مطالعات گفتمانی به تعیین روایی و پایایی نیازی ندارند. در این راستا، جی‌پال‌جمانی (Jaipal-Jamani, 2014) بیان کرده است که در نشانه‌شناسی و زبان‌شناسی که در این پژوهش به کار رفته است، نشانه‌ها و قواعد دستوری زبان در گردآوری اطلاعات، بررسی، تحلیل و تفسیر آن‌ها تضمین‌کننده اعتبار و اطمینان لازم به اطلاعات و تحلیل آن‌ها است. بر این پایه، در پژوهش حاضر نیز که از تحلیل و تفسیر نشانه‌ها و قواعد دستوری زبان استفاده شده است، نشان‌دهنده اعتبار و اطمینان به اطلاعات و روش به‌کاررفته در گردآوری و تحلیل آن است.

یافته‌ها

پیش از پاسخ به پرسش‌های پژوهش به‌منظور درک بهتر و شناخت دقیق‌تر جامعه پژوهش حاضر، برخی یافته‌های توصیفی در قالب جدول‌های ۲ و ۳ ارائه شده است. در جدول ۲ که مشخصات شرکت‌کنندگان در پژوهش را در بردارد، برای حفظ اخلاق پژوهش، به‌جای نام شرکت‌کنندگان، حروف الفبای فارسی «آ» تا «ر» معرف هر یک از آنان خواهد بود.

جدول ۲. مشخصات شرکت‌کنندگان در این پژوهش به تفکیک نام، سن، مقطع تحصیلی، مدت عضویت در کانون و شمار کتاب‌های خوانده‌شده و نیز مراکز کانون شهر مشهد (n=۱۲)

مراکز	نام	جنسیت	سن	مقطع تحصیلی	مدت عضویت در کانون (ماه)	شمار کتاب‌های خوانده‌شده در یک‌سال
مرکز شماره یک	آ	پسر	۹	۳	۲۴	۷۹
	ب	پسر	۱۲	۶	۶۰	۲۰۰
	پ	دختر	۱۱	۵	۱۲	۹۹
	ت	دختر	۱۰	۴	۳۶	۱۳۲
مرکز شماره چهار	ث	پسر	۸	۲	۱۲	۱۰۰
	ج	پسر	۸	۲	۳	۸۵
	چ	دختر	۱۰	۴	۱۲	۱۰۵
	ح	دختر	۸	۲	۲۴	۱۲۶
مرکز شماره پنج	خ	دختر	۱۱	۵	۴۸	۱۳۷
	د	پسر	۱۱	۵	۱۲	۱۵۰
	ذ	دختر	۱۲	۶	۴۸	۱۰۰
	ر	پسر	۱۱	۵	۳۶	۲۰۰

همان‌گونه که اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد، بازه سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر با بازه سنی مدنظر یعنی گروه‌های سنی «ب» و «ج» همسو است. شرکت کننده «ب» و «ذ» بزرگ‌ترین شرکت‌کنندگان و شرکت کننده «ث»،

«ج» و «ح» از کم‌سن‌ترین شرکت‌کنندگان بودند. با توجه به رابطه مستقیم سن و مقطع تحصیلی و با توجه به اطلاعات جدول ۲، می‌توان دریافت که پراکندگی شرکت‌کنندگان از نظر مقطع تحصیلی مانند سن آنان است. شرکت‌کنندگان «خ» و «ذ» از باسابقه‌ترین و شرکت‌کننده «ج» از کم‌سابقه‌ترین اعضای کانون محسوب می‌شوند.

با توجه به اینکه بیشتر فعالیت‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بر پایه کتاب است (تماس تلفنی با مسئول و مربی مرکز ۵، ۱۳۹۵/۷/۳)، لازم بود تا به برنامه‌های مبتنی بر کتاب که شرکت‌کنندگان این پژوهش در آن شرکت داشتند نیز توجه شود. این اطلاعات در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. پیشینه شرکت‌کنندگان از نظر برنامه‌هایی که در مراکز یک، چهار و پنج کانون شرکت داشتند (n=۱۲)

برنامه‌ها	شرکت‌کنندگان	فراوانی	درصد فروانی
قصه‌گویی	آ، ب، پ، ث، ج، چ، ح، خ، د، ذ، ر	۱۱	۹۱/۶۷
روخوانی	آ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر	۱۰	۸۳/۳۴
کلاس ادبی	آ، ب، پ، ج، خ، د، ذ، ر	۸	۶۶/۶۷
نمایش خلاق	ب، ت، ث، ج، چ، ح، ذ، ر	۸	۶۶/۶۷
بحث کتاب	ب، پ، ت، چ، خ، د، ذ، ر	۸	۶۶/۶۷
بحث آزاد	د، ذ، ر	۳	۲۵

اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد، بیشتر شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، در کلاس قصه‌گویی (۱۱ تن) و روخوانی (۱۰ تن) شرکت کردند. همچنین ۸ تن از آنان در کلاس ادبی و نمایش خلاق و بحث کتاب شرکت داشتند. به طوری که می‌توان گفت، از ۱۲ شرکت‌کننده پژوهش حاضر، حداقل یکی از آن‌ها، کلاس نمایش خلاق، کلاس ادبی یا بحث کتاب را گذرانده است. به این ترتیب، می‌توان دریافت، تمامی شرکت‌کنندگانی که در پژوهش حاضر شرکت داشتند، به واسطه تمرین‌هایی که در برنامه‌های گوناگون داشتند، در کنار آشنایی با کتاب و داستان، فرصت داشتند مهارت‌هایی چون اعتمادبه‌نفسِ مشارکت در بحث و گفت‌وگو، فن بیان، قدرت تفکر و تحلیل داستان را به‌دست آورند. در ادامه، به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شده است.

۱. آیا کودکان توانایی تشخیص رخداد فعال‌ساز و نیز پیامد را در داستان‌های مناسب گروه‌های سنی «ب» و «ج» که ناشران برجسته در سال‌های ۱۳۸٤ تا ۱۳۹۳ منتشر کرده‌اند دارند؟

برای آنکه بتوان دریافت، شرکت‌کنندگان توانایی تشخیص باورِ شخصیت‌های داستان را دارند، لازم بود تا ابتدا چگونگی درک آنان از عناصر رخداد فعال‌ساز و پیامد داستان‌ها بررسی شود. در همه جلسه‌ها، گفت‌وگو با پرسشی مشابه این پرسش که «این داستان با چه مشکل یا رویدادی شروع می‌شود؟» آغاز شد. افزون بر این، در شرایطی که شرکت‌کنندگان از بحث در راستای هدف پژوهش منحرف شده و بر موضوع‌های دیگری متمرکز می‌شدند، برای تسهیل گفت‌وگو لازم بود تا پرسش‌های دیگری چون «شخصیت داستان در برابر این رویداد یا برای حل این مشکل چه کرد؟»

مطرح شود. در روان‌شناسی گفتمان، منظور از نشانه‌های زبانی واژگان (اسم، صفت، قید، فعل و زمان آن‌ها)، جمله‌های استدلالی، لحن و حرکت‌های صورت و بدن است. در این پژوهش نشانه زبانی و جمله‌های استدلالی در گفته‌های شرکت‌کنندگان برای توصیف رخداد فعال‌ساز و پیامدها، شامل واژه های «اگر، پس» و یا استدلالی است که شرکت‌کننده با قرار دادن خود در جای شخصیت داستان ارائه می‌دهد. در این روش، لازم است موقعیتی که گفتمان در آن بوجود آمده و ویژگی‌های شرکت‌کنندگان شرح داده شود. برای آنکه زمینه مناسبی فراهم شود تا شرکت‌کنندگان در این پژوهش بتوانند دیدگاه‌های خود را درباره داستان‌ها بازگو کنند، محیط آشنای کانون در نظر گرفته شد. پیش از برگزاری جلسات، شرکت‌کنندگان دختر و پسر به دلیل تفاوت زمان برگزاری برنامه‌ها برای دختران و پسران، یکدیگر را نمی‌شناختند؛ اما دختران و پسران هر مرکز، با شرکت‌کننده هم‌جنس خود آشنایی داشتند. همچنین هیچ‌یک از آنان پیش از برگزاری جلسه‌های گفت‌وگو، با اعضای تیم پژوهش آشنا نبودند. برای گردآوری اطلاعات، گفتمان شرکت‌کنندگان با گفتمان آمده در داستان‌ها مقایسه شده و گفته‌های شرکت‌کنندگان بر پایه درک آن‌ها از نظریه REBT کدگذاری و تحلیل می‌شود. درنهایت، اطلاعات، طرز فکر یا نگرش اجتماعی افراد بازنمون داده شده و تفسیر می‌شود. در جدول‌های ۴ تا ۹ گفته‌های هر شرکت‌کننده با ارجاع به کد اختصاص‌یافته به هر یک به تفکیک هر داستان آورده می‌شود. به دلیل محدودیت شمار صفحه‌ها، فقط بازنمون نتایج تحلیل سه داستان از داستان‌هایی که قادری و همکاران (۱۳۹۶) بر پایه نظریه REBT شناسایی کرده بودند، آورده می‌شود. خلاصه تمامی سه داستان در پیوست آورده شده است.

جدول ٤. برخی از گفته‌های شرکت‌کنندگان درباره رخداد فعال‌ساز (A) و پیامدها (C) در داستان «میمون ناقلا» [1] به تفکیک نشانه‌های زبانی (n=۱۲)

داستان	نشانه‌های زبانی	رخداد فعال‌ساز (A)	پیامد (C)
میمون ناقلا	**واژگان (اسم، صفت، قید، فعل و...)**	آ. میمون ناقلا [که خیلی گرسنه بود] به‌محض اینکه می‌خواست [هسته خرمالو را] بخوره، یه دفعه بوی چیزی اومد [کوفته برنجی] که خرچنگ داشت. ح. میمون هسته خرمالو را می‌بینه، می‌گه که من با اینکه سیرنمی‌شم. بعداز پشت می‌بینه یک خرچنگ‌خانم داره میاد بایک کوفته برنجی. ذ. میمون خیلی گرسنه بود و فقط یک هسته خرمالو داشت. وقتی کوفته‌برنجی رو دید با خودش فکر کرد که کوفته برنجی را از چنگش [خرچنگ] در بیاره.	ب. میمون دروغ گفت. ث.[میمون] خرچنگ خانومه رو گول می‌زنه. د. میمون که بدرفتاری کرد! آ. کار میمون اشتباه بود. خ. رفتار میمون [وقتی میوه‌های درخت را می‌کند و به خرچنگ نمی‌داد] خیلی زشت بود؛ چون او گرسنه نبودش؛ ولی الکی همه رو خورده تا به کسی نده.

۱. هیراتا، شاگا (۱۳۸۷). میمون ناقلا. در *قصه‌های ماندنی* ۶-۱۰. (سبا بابایی، مترجم و سعید بهروزی، بازنویس). تهران: افق، کتاب‌های فندق.

داستان	نشانه‌های زبانی	رخداد فعال‌ساز (A)	پیامد (C)
			ر. [میمون] با اینکارش تمام زحمت خرچنگ رو هدر داد.
	لحن و حرکت‌های صورت و بدن	ح. این شرکت‌کننده ضمن اشاره به کوفته برنجی، دستان خود را به شکلی که گویی کوفته‌برنجی را در دست دارد، به حرکت در می‌آورد و با حالات چهره خود (بزرگ کردن چشمان، بالا بردن ابروها و لبخندی بر لب) به کوفته‌برنجیِ خیالی، در دستان خود اشاره می‌کند.	خ. درحالی‌که ابروهای خود را بالا برده است و حرکات چهره‌اش تعجب او را نشان می‌دهد، با لحنی قاطع و عصبانی زشت بودن رفتار میمون را بیان می‌کند.

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد، شرکت‌کنندگان از واژگان مختلف (اسم، صفت، قید و فعل)، لحن و حرکت‌های صورت و بدن متفاوتی استفاده کردند تا درک خود را از رخداد فعال‌ساز و پیامد داستان‌ها نشان دهند. افزون بر این، برخی از آن‌ها با ارائه توصیفی از آن رخداد یا پیامد، منظور خود را بیان کردند. بر پایه نتایج تحلیل این داستان بر مبنای نظریه REBT در پژوهش قادری و همکاران (۱۳۹۶)، رخداد فعال‌ساز (A)، گرسنگی میمون و دیدن کوفته‌برنجی تعیین شد. همچنین پیامد (C) این داستان، گول زدن خرچنگ برای تصاحب کوفته‌برنجی و آسیب‌رساندن به او مشخص شد. طبق اطلاعات جدول ۴، شرکت‌کننده «آ» به‌جای واژه گرسنگی با عبارت «به محض اینکه می‌خواست [هسته خرمالو را] بخوره» به گرسنگی میمون یا رخداد فعال‌ساز این داستان اشاره می‌کند. با اینکه رخداد فعال‌ساز این داستان واقعی است، اما گفته این شرکت‌کننده نشان می‌دهد، او به هنگام خواندن داستان، موضوعی عینی را بر پایه وضعیتِ شناختی خود از واژگان و آن موضوع بیان کرده است. برخلاف شرکت‌کننده پیش‌گفته، برخی چون شرکت‌کنندگان «ح» و «ذ»، این رخداد را با تأکید بر عمل «دیدنِ کوفته‌برنجی» توصیف کردند. در حالی‌که شرکت‌کننده «ذ» صفت گرسنه را برای مفهوم گرسنگی میمون به کار می‌برد، شرکت‌کننده «ح» منظور خود از این مفهوم را با عبارتِ «من با اینکه سیر نمی‌شم» نشان می‌دهد. افزون بر این، حرکت‌های دست و نیز حالت‌های این شرکت‌کننده هنگام بیانِ «... با یک کوفته‌برنجی» بیانگر این است که او دیدن کوفته‌برنجی را برای میمونِ گرسنه بسیار هوس‌انگیز و برانگیزاننده می‌داند. گفته و حرکت‌های صورت و بدن این شرکت‌کننده نشان می‌دهد او فعال‌ساز بودن این رخداد را برای میمون، به طور کامل درک کرده است.

پیشتر گفته شد، از دیدگاه روان‌شناسانِ رفتاردرمانیِ عقلانی هیجانی، پیامدها (C) تمامی هیجان‌ها و رفتارهایی هستند که فرد به هنگام مواجه‌شدن با عنصر رخدادِ فعال‌ساز نشان می‌دهد. از این‌رو، هیجان‌ها و رفتارهای میمون پس از آنکه با رخداد فعال‌ساز مواجه شد، در دسته این پیامدها قرار می‌گیرد. در تعیین توانایی شرکت‌کنندگان در درک عنصر پیامدها (C) مشخص شد که آن‌ها با نشانه‌های زبانیِ متفاوتی درک خود از این عنصر را نشان دادند. شرکت‌کنندگانِ «ب» و «ث» عمل و رفتار میمون را با جمله‌هایِ «میمون دروغ گفت» و «[میمون] خرچنگ خانومه رو گول می‌زنه» شرحِ دادند؛ اما شرکت‌کننده «د» مفهوم کلیِ آن رفتار را با جمله «میمون که بدرفتاری کرد» نشان داد. بر پایه نظریه REBT، پیامد می تواند

ناسودمند باشد (Dryden, 2010). با توجه به معنای منفیِ فعل‌هایی که شرکت‌کنندگان از طریق آن‌ها رفتار میمون را توصیف کردند، می‌توان دریافت که آن‌ها رفتار میمون را ناسودمند می‌دانند. افزون بر این، در گفته‌های برخی چون شرکت‌کنندگان «آ» و «خ» می‌توان دیدگاه شخصی و برداشت آن‌ها را درباره رفتار میمون و پیامد داستان فهمید. برای نمونه، شرکت‌کننده «خ» ناسودمندیِ رفتار میمون را با قید «خیلی» و صفت «زشت» در عبارت «رفتار میمون خیلی زشت بود» نشان می‌دهد. در بخش دستور زبان فارسی از فرهنگ عمید (عمید، ۱۳۵۸، ۴۱) صفت، واژه‌ای است که حالت و چگونگی کسی یا چیزی را بیان می‌کند. افزون بر این، معنای قید از دیدگاه او (۱۳۵۸، ۴۵) واژه‌ای معرفی شده است که مفهوم فعل، صفت یا واژه‌ای دیگر را به زمان، مکان، چگونگی یا حالتی مقید می‌سازد. به این ترتیب، شرکت‌کننده «خ» با کاربرد قید «خیلی» در کنار صفت «زشت» نشان می‌دهد که او رفتار میمون را با قاطعیت بیشتری نسبت به شرکت‌کننده‌های دیگر زیر سؤال برده است. افزون بر این، لحن و رفتار این شرکت‌کننده بیانگر این است که او به‌هیچ‌روی با رفتار شخصیت داستان موافق نیست و درستی آن‌را رد می‌کند. شرکت‌کننده «ر» نیز با استفاده از صفتِ «تمام» و فعلِ «هدر داد» در جمله «[میمون] با این کارش تمام زحمت خرچنگ رو هدر داد» نشان می‌دهد که رفتار شخصیت داستان را درک کرده است. افزون بر این، گفته‌های شرکت‌کنندگان مشخص می‌کند، آن‌ها توانستند به ناسودمندیِ رفتار شخصیت داستان نیز پی ببرند.

جدول ۵. برخی از گفته‌های شرکت‌کنندگان درباره رخداد فعال‌ساز (A) و پیامد (C) در داستان «درختی که حرف می‌زد»[1] به تفکیک نشانه‌های زبانی (n=۱۲)

داستان	نشانه‌های زبانی	رخداد فعال‌ساز (A)	پیامد (C)
درختی که حرف می‌زد	واژگان (اسم، صفت، قید، فعل و...)	آ. از جایی که اون‌ها [بهمن و قباد] در راه که سوار اسب بودن، سکه‌ها رو دیدن. چ. بهمن و قباد یک کیسه پُر از سکه می‌بینند. د. سکه‌ها را می‌بینند و آن‌ها را چال می‌کنند.	پ. به باباش هم دروغ گفت. ت. آبروی دوستش و برد. ب. آبروش جلوی همه محله از بین رفت. ح. مهمترین چیزهایی که تو دنیا براش عزیز بود از بین رفت.
	جمله‌های استدلالی		آ. وقتی دروغ بگیم خودمون بعداً ضایع می‌شیم.
	لحن و حرکت‌های صورت و بدن	چ. این شرکت‌کننده به هنگام ادای صفت «پُر» در جمله «یک کیسه پُر از سکه می‌بینند» این صفت را با لحنی تأکیدی بیان می‌کند.	خ. این شرکت‌کننده هنگام گفتن «اون [قباد] حتی به قاضی هم دروغ گفت» واژه قاضی را برای تأکید بر آن می‌کشد و با حرکات چشم و بالا بردن یک دست تعجب و ترس خود را از رفتار قباد نشان می‌دهد.

با توجه به اطلاعات جدول ۵ «دیدن سکه ها» رخداد فعال‌ساز است (A). بیشتر شرکت‌کنندگان نیز مانند شرکت‌کنندگان «آ»، «چ» و «د» برداشت خود از رخداد فعال‌ساز را با به‌کارگیریِ فعل‌های گذشته و حال از مصدر «دیدن»

۱. شیخی، مژگان (روایت‌گر). (۱۳۸۹). درختی که حرف می‌زد. (فرهاد جمشیدی، تصویرگر). تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه.

نشان دادند. با وجود این، شرکت‌کننده «ج» با به‌کارگیری صفت «پُر» برای کیسه طلا و نیز تأکید بر این واژه هنگام ادای آن، افزون بر اینکه رخداد فعال‌ساز را توصیف می‌کند، به وسوسه‌انگیز بودن سکه‌های طلا در برانگیختنِ حرص و طمعِ قباد نیز اشاره دارد.

با توجه به اینکه پیامدها، هیجان‌ها و رفتارهای فرد هنگام مواجهه با رخدادهای فعال‌ساز هستند، تمامی رفتارهای قباد و آنچه بر سر او آمد، پیامدهای هیجانی و رفتاری این شخصیت در نظر گرفته شد. اطلاعات جدول ۵ نشان می‌دهد، بیشتر شرکت‌کنندگان چون «پ» و «ت»، به پیامدهایی که در داستان برای قباد روی داد، اشاره کردند. قیدِ «همه»، صفت عالیِ «مهمترین» و فعل گذشته «از بین رفت» در گفته شرکت‌کنندگانِ «ب» و «ح» نشان می‌دهد، آن‌ها برداشت خود از پیامد داستان را بیان کردند. همچنین نشانه‌های زبانی نشان داد، آن‌ها عنصر پیامدها را که بر پایه نظریه REBT در این داستان شناسایی شده است، درک کردند. افزون بر این، اجزای گفته‌های این دو شرکت‌کننده، به‌همراه معنای منفیِ فعلِ «از بین رفت» حاکی از درک آن‌ها از ناسودمند بودن رفتار قباد است. لحن و حرکات صورت و بدن شرکت‌کننده «خ» که با تعجب از دروغ‌گویی قباد نزد قاضی صحبت می‌کند نیز بیانگر درک او از ناسودمندی رفتار قباد است. استدلال شرکت‌کننده «آ» نیز نشان می‌دهد، او به ناسودمندی رفتار قباد به‌خوبی پی برده، زیرا او توانسته است میان باور قباد به دروغ‌گویی و عاقبت این کار یعنی ضایع شدن، رابطه‌ای منطقی برقرار کند. گفته این شرکت‌کننده نشان می‌دهد که او بر خلاف دیگر شرکت‌کنندگان، فراتر از داستان و شخصیت‌های آن به داستان نگاه می‌کند. همان‌طور که پیشتر گفته شد، درک کودکان از داستان پیش‌زمینه افزایش آگاهی، شناخت و بینش فرد در زندگی است (Carlson, 2001). گفته شرکت‌کننده پیش‌گفته نشان می‌دهد، او نه‌تنها توانسته درک درستی از رخداد فعال‌ساز و پیامد رفتار ناسودمند و به عبارتی عنصر A و C در نظریه REBT در این داستان داشته باشد، بلکه با شناختی که از خواندن داستان به‌دست آورده است، توانسته اتفاق‌های این داستان را با زندگیِ واقعی پیوند زند.

جدول ٦. برخی از گفته‌های شرکت‌کنندگان درباره رخداد فعال‌ساز (A) و پیامدها (C) در داستان «مردی که زیاد نمی‌دانست»[1] به تفکیک نشانه‌های زبانی (n=۱۲)

داستان	نشانه‌های زبانی	رخداد فعال‌ساز (A)	پیامدها (C)
مردی که زیاد نمی‌دانست	**واژگان (اسم، صفت، قید، فعل و...)**	ث. این مَرده نقره داشت بعد اسب وُ [را] که دید گفت اسبت رو به من بده تا نقره‌ام رو بهت بدم.	ث. آدم‌های کم صبرآخرش به جای بدی می‌رسند.

۱. برادران گریم (۱۳۸۹). *مردی که زیاد نمی‌دانست*. (جرالدرز، تصویرگر و مترجم ناهید زارع). تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

داستان	نشانه‌های زبانی	رخداد فعال‌ساز (A)	پیامدها (C)
	جمله‌های استدلالی	ج. چون خیلی دوست داشت اسب داشته باشه گفت که من این اسب رو [را] می‌خوام.	ث. آدم‌های کم‌صبر آخرش به جای بدی می‌رسند. خ. آن‌قدر [آنچه به‌دست آورد را] عوض کرد تا به هیچی [هیچ‌چیز] رسید. ذ. دستمزد [نداشتن برای] هفت‌سال جاییکه بودم، [مانند این است که] انگار [در این هفت‌سال] هیچ کاری نکردم.
	لحن و حرکت‌های صورت و بدن	ث. این شرکت‌کننده عبارت «اسب وُکه دید» را نسبت به دیگر بخش‌های گفته خود می‌کشد و بر آن تأکید می‌کند.	آ. این شرکت‌کننده درحالی‌که ابروهای خود را بالا برده است، با لحنی همراه با تعجب گفت: مَرد از آخر پشیمون نشد!

بر پایه اطلاعات پژوهش قادری و همکاران (۱۳۹۶)، خستگی شخصیت داستان و دیدن مردی سوار بر اسب، رخداد فعال‌ساز (A) در این داستان است. از طرف دیگر، گول خوردن او از همه و از دست دادن همه‌چیز پیامد رفتاری ناسودمند و شادی او هیجان منفیِ ناسالمی است که مرد در پایان تجربه می‌کند (C). طبق اطلاعات جدول ۶، شرکت‌کننده «ث» با عبارت «اسب وُکه دید» رخداد فعال‌ساز داستان را بیان کرده است. او همچنین هنگام بیان این عبارت، با لحن تأکیدی واژه‌ها را می‌کشد و این‌گونه بر دیدن اسب به عنوان رخداد فعال‌ساز تأکید می‌کند. شرکت‌کننده «ج» نیز در جمله‌ای استدلالی، با کاربرد قید «خیلی» برای دوست داشتن اسب و مصدر فعل مضارعِ «خواستن» رخداد فعال‌ساز این داستان را توصیف کرده است.

نمونه گفته‌های شرکت‌کنندگان در جدول ۶ نشان می‌دهد که آن‌ها دیدگاه خود را درباره پیامد داستان به صورت‌های مختلفی بیان کردند. شرکت‌کننده «خ» با استفاده از قید ترکیبی «آن‌قدر»، تکرار اشتباه‌های شخصیت داستان را بیان کرد و با کاربرد صفت «هیچی [هیچ‌چیز]» ناسودمندی پیامد رفتاری او را برجسته نمود. شرکت‌کننده «ذ» خود را در جای شخصیت داستان می‌گذارد و ذهنیت خود را به هنگام از دست دادن همه‌چیز با ذهنیت شخصیت داستان مقایسه می‌کند. شرکت‌کننده «آ» نیز با لحنی حاکی از تعجب برای رفتار و به ویژه هیجان شخصیت داستان، عبارت «مرد از آخر پشیمون نشد» را بیان کرد. گفته او به‌همراه لحنی که به کار برد، نشان می‌دهد، او پیامدِ هیجانی منفیِ ناسالم در شخصیت داستان را درک کرده است. شرکت‌کننده «ث» در جمله «آدم‌های کم‌صبر آخرش به‌جای بدی می‌رسند» استدلال خود از افرادی که مشابه با شخصیت داستان رفتار می‌کنند را با صفتِ «کم‌صبر» و پیامد رفتاری ناسودمند آن‌را با عبارت «به‌جای بدی» توصیف کرد. افزون بر این، شرکت‌کننده «ث» رفتار شخصیت داستان را به رفتار افرادی که در زندگیِ واقعی هستند،

تعمیم داده است. به بیان دیگر، او مفاهیم مربوطه در داستان را به‌گونه‌ای درک کرده است که توانسته میان داستان با واقعیت یا زندگی واقعی رابطه برقرار کند.

تحلیل گفته‌های شرکت‌کنندگان درباره هر سه داستان نشان داد، تمامی آن‌ها رخداد فعال‌ساز (A) و پیامد (C) داستان‌ها را تشخیص دادند. در این راستا، آن‌ها از نشانه‌های زبانی مختلفی استفاده کردند تا دیدگاه و منظور خود را درباره دو عنصر مدنظر بیان کنند. از جمله این نشانه‌ها واژگان (اسم، صفت، قید، فعل و زمان آن‌ها)، جمله‌های استدلالی، لحن و حرکت‌های صورت و بدن شرکت‌کنندگان بود.

۲. کودکان چگونه درک خود را نسبت به باور شخصیت‌های داستان بیان می‌کنند؟

پیشتر گفته شد، منشأ هیجان و رفتارهای آدمی (C)، باورهای (B) او است. در پرسش پیشین مشخص شد، شرکت‌کنندگان توانستند هیجان و رفتار شخصیت‌های داستان را به‌خوبی بیان کنند. هدف این پرسش، بررسی آگاهی شرکت‌کنندگان درباره باور زیربنایی رفتارها و هیجان‌های شخصیت داستان‌ها است. در پژوهش حاضر، گاه برای پرهیز از منحرف شدن گفت‌وگو از هدف پژوهش و گاه برای تسهیل گفت‌وگو پرسش‌هایی مانند «شخصیت داستان چرا این‌طوری رفتار کرد؟» یا «آیا او [آن شخصیت] می‌توانست طور دیگری رفتار کند؟» پرسیده شد. پیشتر گفته شد که نمود باورهای فرد (B) را می‌توان در واکنش او به رخداد فعال‌ساز مشاهده کرد. افزون بر این، پیشتر گفته شد در نظریه REBT پیامد (C) بازتابی از باور شخصیت داستان است. شرکت‌کنندگان با استفاده از نشانه‌های زبانی مختلفی درک خود را درباره باور شخصیت داستان نشان دادند. افزون بر نشانه‌های زبانی که در پرسش پیشین گفته شد، وجود «باید، نباید، یعنی، چون و...» در جمله‌های استدلالی و نیز وجود دو نشانه مَثَل و تشبیه در گفته‌های شرکت‌کنندگان مدنظر قرار گرفت. به این ترتیب، گفته‌های شرکت‌کنندگان برای هر داستان، بر پایه نشانه‌هایی که در گفته‌های آن‌ها قابل شناسایی بود، تحلیل شد که در جدول‌های ۷ تا ۹ منعکس شده است.

جدول ۷. برخی از گفته‌های شرکت‌کنندگان درباره باور (B) یا باورهای شخصیت داستان «میمون ناقلا» به تفکیک نشانه‌های زبانی (n=۱۲)

عنوان داستان	نشانه‌های زبانی	باورها (B)
میمون ناقلا	**واژگان (اسم، صفت، قید، فعل)**	خ. [میمون] اصلاً به فکر دیگران نیست. خ. همه‌چی بستگی به خود میمون داشت. میمون که [این میمون است که] به فکر آینده‌اش نبود و فقط به فکر همان‌موقع‌اش بود که فعلاً از گرسنگی دربیاید. آ. [میمون] نامرد بود (بدجنس). ح. میمون می‌خواست فقط خودش سیر بشه.
		آ. [میمون] باید [باخودش] می‌گفت [اگر] این خانم خرچنگه به‌سختی برای بچه‌هاش [غذا] پیداکرده، پس منم برم بپرسم ببینم از کجا پیدا کرده است.

عنوان داستان	نشانه‌های زبانی	باورها (B)
	جمله‌های استدلالی	پ. اگر میمون از اول دانه را می کاشت، [پس] لازم نبود برود مال بقیه را بگیرد می توانست بکارد تا بیشتر شود. ج. [میمون] نباید به میوه‌های درخت دست می‌زد. چون اون‌چیزی بود که به خرچنگ خانم داده بود. ذ. خرچنگ به این فکر کرد که بعداً هم می تونه از آن [هسته] استفاده کنه، اما میمون فقط جلوتر از خودش را می‌بیند.
	تشبیه	آ. [میمون] انگار که دزدی کرد.

طبق اطلاعات پژوهش قادری و همکاران (۱۳۹۶)، باور میمون «خودخواهی» شناسایی شد. گفته‌های شرکت‌کنندگان در جدول ۷ نشان می‌دهد، برخی مانند شرکت‌کننده «خ» با جمله «اصلاً به فکر دیگران نیست» به معنای این مفهوم اشاره کردند. برخی آن را با صفت «نامرد [بدجنس بودن]» نشان دادند (شرکت‌کننده «آ») و برخی رفتار درستی که میمون می توانست داشته باشد را گفتند (شرکت‌کننده «آ» و «ج»). درواقع، هنگامی که شرکت‌کننده «آ» به میمون صفت «نامرد» می‌دهد، تلاش دارد تا بیان کند، دروغ گفتن، بدرفتاری کردن و حرص و طمع میمون همگی ناشی از نامرد بودن یا به فکر دیگران نبودنِ اوست؛ زیرا اگر دیگران برای میمون اهمیت داشتند، او چنین رفتار نمی کرد. بدین ترتیب، صفت‌هایی که شرکت‌کنندگانِ پژوهش حاضر برای شخصیت‌های داستان استفاده می کنند، درواقع ویژگی آن شخصیت یا باور او را نشان می‌دهد. افزون بر آنچه گفته شد، برخی شرکت‌کنندگان علت اصلی رفتار میمون یا باور میمون را به بی‌تدبیری او پیوند زدند. تحلیل گفته‌های شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که آن‌ها چنین درکی را با نشانه‌های زبانی متفاوتی چون به‌کارگیری واژگان، جمله‌های شرطی و استدلالی و مقایسه‌ای بیان کردند. برای نمونه، شرکت‌کننده «خ»، از قید «فقط» در جمله «[میمون] فقط به فکر همان‌موقع‌اش بود» استفاده کرد؛ شرکت‌کننده «پ» ساختار شرطی «اگر، پس» را در جمله «اگر میمون از اول دانه را می کاشت، [پس] لازم نبود برود مال بقیه را بگیرد» به کار برد و شرکت‌کننده «ذ» با مقایسه طرز فکر دو شخصیت اصلی داستان در جمله «خرچنگ به این فکر کرد که بعداً هم می تونه از آن [هسته] استفاده کنه؛ اما میمون فقط جلوتر از خودش را می‌بیند» درک خود را نشان دادند. شرکت‌کنندگان «خ»، «ذ» و «ح» علاوه بر اینکه به باور شخصیت داستان اشاره کردند، با استفاده از قید «فقط» غیرمنعطف بودن آن باور را نیز نشان دادند. همچنین قید «فقط» معنای جمله این شرکت‌کنندگان را منفی کرده است. به این معنا که جمله‌های دو شرکت‌کننده پیش‌گفته نشان می‌دهد، آن‌ها از آنچه میمون انجام داد، ناراضی هستند؛ چراکه میمون به آینده یا پیامد کار خود فکر نکرد. شرکت‌کننده «آ» از قید تأکیدیِ «باید» و فعل «می گفت» به فکر یا باور میمون اشاره دارد؛ زیرا در زبان محاوره، جمله «باید [با خودش] می گفت» به طور معمول، به‌جای «باید با خودش فکر می کرد» به کار می‌رود. این شرکت‌کننده ضمن اشاره به باوری عقلانی که میمون می توانست داشته باشد، رفتار سودمندی که در نتیجه آن باور، ممکن بود داشته باشد را به تصویر می کشد. همین شرکت‌کننده در جمله

دیگری درک خود را با استفاده از تشبیه نشان داده است. او رفتاری که میمون در گرفتن کوفته‌برنجی و خرمالوها داشت را به دزدی کردن تشبیه کرده است.

جدول ۸. برخی از گفته‌های شرکت‌کنندگان درباره باور (B) یا باورهای شخصیت داستان «درختی که حرف می‌زد» به تفکیک نشانه‌های زبانی (n=۱۲)

عنوان داستان	نشانه‌های زبانی	باورها (B)
درختی که حرف می‌زد	واژگان (اسم، صفت، قید، فعل)	ج. [قباد] ازخودراضی بود.
	جمله‌های استدلالی	آ. من به‌جای قباد بودم پول‌ها رو برنمی‌داشتم. جلوی قاضی می‌گفتم که من پول‌ها رو برداشتم. سهم بهمن و هم بهش می‌دادم. چ. می‌ترسیدم که من و ببرن زندان. خ. [قباد] نباید [بهمن را] گولش می‌زد. باید راستش را می‌گفت. د. اگر یک‌ذره بیشتر فکر می‌کرد... [پس] هم پدرش را از دست نمی‌داد، هم بهترین دوستش را می‌توانست قباد کاری کند که اعتماد آن‌ها و دوستیِ آن‌ها نسبت به هم بیشتر شود. ذ. کسی که طمع می‌کند، اصلاً فکر نمی‌کند.

بر پایه اطلاعات پژوهش قادری و همکاران (۱۳۹۶)، قباد به دلیل طمع و خودخواهی پیامدهای ناسودمندی را تجربه کرد. اطلاعات جدول ۸، برخی از گفته‌های شرکت‌کنندگان را درباره باور یا باورهای شخصیت داستان بازتاب می‌دهد. بر پایه این گفته‌ها می‌توان دریافت، آن‌ها خودخواهی قباد را گاه با صفت نشان دادند (شرکت‌کننده «ج»)، گاه این باور را ناشی از بی‌تدبیری او دانستند (شرکت‌کننده «د» و «ذ») و گاه رفتار سودمندی که قباد می‌توانست انجام دهد را بیان کردند (شرکت‌کننده «آ»، «چ» و «خ»). شرکت‌کننده «چ»، در جمله «می‌ترسیدم که من و ببرن زندان» با قرار دادن خود به‌جای قباد، هیجان خود را با او مقایسه می‌کند. افزون بر این، گفته این شرکت‌کننده نشان می‌دهد، او درک کرده است که قباد به فکر پیامدی که ممکن بود به آن برسد یعنی «زندان رفتن» نبوده است؛ چون در غیر این صورت، او می‌ترسید. همچون شرکت‌کننده پیشین، شرکت‌کننده «آ» نیز با قرار دادن خود به‌جای قباد، رفتارهایی که او در آن موقعیت انجام می‌داد را بیان کرده و این‌گونه منطق و سودمندی باور قباد را انکار می‌کند. شرکت‌کننده «خ» نیز با قیدهای تأکیدیِ «باید» و «نباید» در «[قباد] نباید [بهمن را] گول می‌زد، باید راستش را می‌گفت» رفتارها و در نتیجه، درستی باور قباد را زیر سؤال می‌برد. شرکت‌کننده «د» نیز در جمله‌ای استدلالی و با برقراری رابطه منطقی «اگر، پس»، به‌روشنی نشان می‌دهد که توانسته میان باور قباد و پیامدهایی که او تجربه کرده است، رابطه برقرار کند.

جدول ۹. برخی از گفته‌های شرکت‌کنندگان درباره باور (B) یا باورهای شخصیت داستان «مردی که زیاد نمی‌دانست» به تفکیک نشانه‌های زبانی (n=۱۲)

عنوان داستان	نشانه‌های زبانی	باورها (B)
مردی که زیاد نمی‌دانست	واژگان (اسم، صفت، قید، فعل)	پ. خیلی زود حوصله‌اش از یه چیزی سر می‌رفت. ث. ساده‌لوح بود یعنی سریع همه‌چیز را باور می‌کند. ر. صبور نبود.
	جمله‌های استدلالی	ث. من همین [نقره] رومی‌کشیدم و سختی‌هاشم می‌خواستم [تحمل می‌کردم]. ج. اگر الماسه [نقره] را داشت، آخرش به جای خوبی می‌رسید. نه اینکه اولش سختی نکشه بعد [انتظارداشته باشه که] به جای خوبی برسه. ح. باید فکر می‌کرد ببینه کدام ارزشمندتره. ر. اگر یک‌ذره دیگه هم تلاش می‌کرد، یک‌ذره دیگه هم سختی می‌کشید، می‌توانست به جایی برسه که هیچ‌کس دیگه نمی‌توانست برسد.
	مثل	خ. مرد نیمه پر لیوان را نمی‌دید، فقط نیمه خالی لیوان را می‌دید و می‌گفت این سنگینه.

در پژوهش قادری و همکاران (۱۳۹۶) مشخص شد که باور شخصیت داستانِ «مردی که زیاد نمی‌دانست» بی‌تدبیری و راحت‌طلبی است. دیدگاه شرکت‌کنندگان در جدول ۹ نشان می‌دهد، آن‌ها با نشانه‌های زبانی متفاوتی به باور شخصیت داستان اشاره کردند. شرکت‌کنندگان «پ»، «ت» و «ر» با صفت یا توصیف ویژگی شخصیت داستان، درک خود از باور او را نشان می‌دهند. شرکت‌کننده «ح» ضمن تأکید بر بی‌تدبیری شخصیت داستان، به ناآگاهی او از ارزش نقره اشاره دارد. درواقع، این شرکت‌کننده باور شخصیت داستان را با واقعیت سازگار نمی‌داند؛ چرا که از دیدگاه او، شخصیت داستان نمی‌تواند دلیل خواسته خود (تعویض نقره با اسب) را اثبات کند. چنین نگرشی را می‌توان در گفته‌های دیگر شرکت‌کنندگان نیز مشاهده کرد. به طوری که شرکت‌کنندگان «ج» و «ر» حمل نقره و سختی کشیدن شخصیت داستان برای رسیدن به عاقبتی خوب را بسیار بدیهی بیان کردند. افزون بر این، دو شرکت‌کننده پیش‌گفته، در جمله‌های استدلالی و برقراری رابطه «اگر، پس»، به ویژگیِ غیرمنطقی بودن باور شخصیت داستان اشاره کردند. فعل‌های «تلاش می‌کرد»، «سختی می‌کشید» و «سختی نکشه» در گفته‌های این شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که آن‌ها باور راحت‌طلبیِ شخصیت داستان را نیز درک کردند. افزون بر آنچه گفته شد، شرکت‌کننده «ث» با قرار دادن خود به‌جای شخصیت داستان رفتار خود را با رفتار او مقایسه می‌کند و این‌گونه مخالفت خود را با رفتار شخصیت داستان و در نتیجه باوری که او داشت، نشان می‌دهد. از دیدگاه ذوالفقاری (۱۳۸۶) یکی از کاربردهای مَثَل شناختِ فکر، اندیشه و ارزش‌ها است. مَثَل، اندیشه فرد گوینده آن را نشان می‌دهد. از طرفی مَثَل گفتن، نشان از درک کاملِ مفهومِ آن موقعیت است. بر این پایه، شرکت‌کنندگانی

که درک خود از داستان و پیام آن را با مَثَل بیان می‌کنند، سطح عالیِ درک خود از آن مفهوم را نشان داده‌اند. در این داستان، شرکت‌کننده «خ» با مثَلِ «مرد نیمه پرِ لیوان را نمی‌دید» بر تفکر محدود و راحت‌طلبی شخصیت داستان تأکید کرده است.

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل گفتمانِ ۱۲ شرکت‌کننده می‌توان دریافت، اگر کودکان با خواندن مأنوس باشند، می‌توانند با واژگان و زبانی غنی درک خود را از داستان و عناصر نظریه REBT در داستان‌ها بازگو کنند. به طوری که آن‌ها توانستند چنین درکی را با نشانه‌های زبانی مختلف نشان دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

بر پایه اطلاعات جدول‌های ۴ تا ۹ تمامی شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر درک خود را از رخداد فعال‌ساز، باورها و پیامد داستان‌ها نشان دادند. با بررسی و تحلیل نشانه‌های زبانیِ شرکت‌کنندگان از طریق تحلیل گفتمان در رویکرد روان‌شناسی گفتمان مشخص شد که آن‌ها از واژگان (اسم، صفت، قید و فعل)، جمله‌های استدلالی (اگر، پس و بایدها و نبایدها و...)، مثَل، تشبیه، لحن و حرکت‌های صورت و بدن برای بیان منظور خود استفاده کردند.

یکی از دلایلِ تنوعِ نشانه‌های زبانیِ شرکت‌کنندگان، دایره لغات و واژگان آن‌ها است. طبق صحبت‌های مسئول و مربی مرکز پنج کانون (تماس تلفنی، ۱۳۹۵/۷/۳)، یکی از هدف‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان گسترش دایره لغات و واژگان کودکان و نوجوانان است. این کودکان که از اعضای فعال کانون به‌شمار می‌آمدند، به پشتوانه فعالیت‌ها، کتاب‌ها و داستان‌هایی که خواندند، توانستند درک خود را از عناصر نظریه REBT با واژگان و نشانه‌های زبانی مختلفی بیان کنند. با توجه به اینکه میان زبان و تفکر ارتباطی جدایی‌ناپذیر است، می‌توان دریافت افراد با افزایش دایره واژگان و رشد زبانی بهتر می‌توانند به هنگام خواندن کتاب یا داستان آن موضوع را درک و تحلیل کنند. بر این پایه، کتابخانه‌ها، به ویژه کتابخانه‌های عمومی و کتابخانه‌های کودکان و نوجوانان که منبعی غنی از کتاب و داستان برای جامعه مخاطب خود بشمار می آیند، می‌توانند با فعالیت‌های مختلف مرتبط با کتاب، همچون فعالیت‌هایی که در مراکز کانون مرسوم است مانند کتاب‌خوانی، قصه‌گویی، نمایشنامه و بحث کتاب به رشد زبانی مخاطبان خود کمک کنند تا با افزایش دایره واژگان خود بتوانند درک بهتر و عمیق‌تری از آنچه می‌خوانند، داشته باشند. هنگامی که از کتاب مناسب و متناسب با علاقه، نیاز و درک کودکان در فعالیت‌های متنوعی استفاده می‌شود، چون ماجراهای داستان روندی منطقی دارند و به علت بیان هنرمندانه ماجراها، خواننده را به درون داستان می‌برد، او بهتر می‌تواند تمامی رخدادها و حوادث داستان، باورها، تصمیم‌ها، هیجان‌ها و رفتار شخصیت‌های داستان را درک کند. درنتیجه چنین درکی، نگرش و رفتار کودکان نیز در مواجهه با مشکلاتی مشابه می‌تواند بهبود یابد. در این میان، کتابداران با تکیه بر دانشی که در شناسایی و انتخاب کتاب مناسب و ارائه خدمت به کودکان دارند، در کنارِ شناخت کودکان و تفاوت میان آن‌ها، با استفاده از برنامه‌ها و فعالیت‌های مختلفی که بر پایه ابزار در دسترس خود یعنی کتاب دارند، می‌توانند به درک باورهای عقلانی، تفکر منطقی و استدلالی در کودکان کمک کنند و این مفاهیم را به آن‌ها آموزش دهند. از سوی دیگر، با توجه به سطح گسترده اختلال‌ها و آشفتگی‌های روانی در میان کودکان و نیز

پرهزینه بودن راه‌های درمانی، کتابداران می‌توانند از این ابزار همیشه در دسترس، یعنی کتاب بهره گیرند، باورهای ناسودمند را در کودکان شناسایی کنند و با عرضه خدماتی کم‌هزینه به کاهش اختلال‌ها و آشفتگی‌های روانی به کودکان کمک کنند. همین امر، زمینه مناسبی را برای کتابداران فراهم می‌سازد تا بتوانند نقش کلیدی و مهمی در بهبود سلامت روانی کودکان و جامعه ایفا کنند. همچنین استفاده از کتاب داستان و گفتگو با کودکان در مورد داستان در کنار مشاوره روانشناختی می تواند به مشاوران و روانشناسان کمک کند که مراجعان کودک و نوجوان آنها نشستهای مطلوبی با آنها داشته باشند و با رغبت بیشتر در جلسه های مشاوره شرکت کنند. به این ترتیب، جامعه مخاطب کتابخانه‌ها و کلینکهای مشاوره و روانشناسی با استفاده از این روش، می‌توانند شناخت خود را درباره مشکل و راه‌حل آن افزایش دهند. این شناخت به آنها کمک می کند تا بتوانند در برابر موقعیت‌ها یا مشکل‌های مشابه با آن داستان، هیجانی سالم و رفتاری سودمند در پیش گیرند. بر این پایه، پیشنهاد می‌شود کتابداران در ارائه خدمت به کودکان بر پایه کتاب‌های داستانی و روانشناسی در جلسه های مشاوره از کتاب داستان همراه با گفتگواستفاده کنند تا بتوانند باور عقلانی را در ذهن کودکان پرورش دهند و آن‌ها را برای واکنش سالم و سودمند به مشکل‌های زندگی آماده سازند. همچنین پیشنهاد می‌شود، کتابداران دوره‌هایی را که شامل مطالبی در باره آشنایی آن‌ها با ویژگی‌های روانی کودکان و نوجوانان، نظریه REBT، روش‌های مشاوره با کودک و نوجوان، ادبیات این حوزه، کتاب‌درمانی و انواع برنامه‌های کار با کتاب و داستان می شود بگذرانند. چنین مهارت‌هایی در کنار دانش و تخصصی که کتابداران دارند، می‌تواند به آن‌ها در اجرای اهداف پیش‌گفته کمک کند. همچنین با توجه به همسویی نتایج این پژوهش با پژوهش‌های ون‌نسته و همکاران (Van-Neste et al., 2015)، دمپسی و اسکاراکیس دویل (Dempsey & Skarakis-Doyle, 2017) و باباگیت (Babayigit, 2019) در زمینه درک کودکان از داستان‌ها پیشنهاد می‌شود، کتابداران، معلمان و روانشناسان می توانند شیوه نگرش و تفکر در نظریه REBT را با استفاده از داستان‌ها و از طریق گفت‌وگو به کودکان آموزش دهند. با پرورش باورهای عقلانی در کودکان، آن‌ها می‌توانند به شیوه‌هایی مؤثر با مشکل‌های زندگی آشنا شده و به آن‌ها واکنش سالم نشان دهند. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، بر پایه اطلاعات پژوهش قادری و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهش دیگری، دو گروه کودکان پرخوان (فعال) و کودکان کم‌خوان یا کودکانی که کمتر در فعالیت‌های کانون شرکت دارند، را انتخاب کنند. سپس میزان درک این دو گروه را نسبت به محتوای داستان با یکدیگر مقایسه و تحلیل کنند. چنین مقایسه‌ای می‌تواند درباره اهمیت خواندن و کار با کودکان از طریق کتاب و داستان، نتایج ارزشمندی را به ویژه برای کتابداران بازگو نماید. همچنین پیشنهاد می‌شود، در پژوهش دیگری، به‌صورت تجربی و با روش کتاب‌درمانی، اثربخشی داستان‌های به‌کاررفته در این پژوهش، در پرورش مهارت‌های تفکر منطقی و عقلانی کودکان در دو گروه پیش‌گفته سنجیده شود و نتایج آن‌ها با یکدیگر مقایسه شود. انتظار می‌رود، نتایج این پژوهش بتواند، برای کتابداران درک روشن‌تری از کاربرد داستان‌ها و فعالیت‌های مرتبط با آن برای افزایش درک و واکنش سالم در کودکان فراهم کند.

منابع

امین‌دهقان، نسرین و پریرخ، مهری. (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی مناسب کودکان در گروه سنی ب با رویکرد کتاب‌درمانی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، (۲۴)، ۵۱–۷۴.

بانکی، یاسمن، امیری، شعله، و اسعدی، سمانه (۱۳۸۸). اثربخشی کتاب‌درمانی گروهی بر میزان اضطراب جدایی و افسردگی در کودکان والدین طلاق گرفته، *۱۶* (۳۷۱۳)، ۱–۸ دریافت ۴ تیر ۱۳۹۵ از https://goo.gl/wWZhUf

پریرخ، مهری و مجدی، زهرا (۱۳۸۸). *داستان‌ها: ابزاری برای کاهش مشکلات روانشناختی کودکان (اعتماد به نفس، اندوه، پرخاشگری، ترس)*. تهران: کتابدار.

پریرخ، مهری و ناصری، زهرا (۱۳۹۰). بررسی میزان تأثیر برنامه‌های کتاب‌درمانی بر کاهش پرخاشگری کودکان. *مطالعات ادبیات کودک*، *۱* (۲)، ۳۳–۶۰.

پریرخ، مهری، رفاهی، زینب و قادری، بهار. (۱۳۹۷). آیا کودک شما اعتمادبه‌نفس ضعیفی دارد؟ رهنمودهایی برای افزایش اعتمادبه‌نفس با کمک داستان. تهران: توت.

پریرخ، مهری، رفاهی، زینب و قادری، بهار. (۱۳۹۷). آیا کودک شما پرخاشگر است؟ رهنمودهایی برای کاهش پرخاشگری با کمک داستان. تهران: توت.

پریرخ، مهری، رفاهی، زینب و قادری، بهار. (۱۳۹۷). آیا کودک شما می‌ترسد؟ رهنمودهایی برای کاهش ترس با کمک داستان. تهران: توت.

پریرخ، مهری، رفاهی، زینب و قادری، بهار. (۱۳۹۷). آیا کودک شما اعتمادبه‌نفس ضعیفی دارد؟ رهنمودهایی برای افزایش اعتمادبه‌نفس با کمک داستان. تهران: توت.

درایدن، ویندی (۱۳۹۱). *مجموعه تندآموز روان‌درمانی عقلانی هیجانی رفتاری*. (رابعه موحد، مترجم). تهران: ارجمند.

ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۶). بازتاب مسائل اجتماعی در ضرب‌المثل‌های فارسی. نجوای فرهنگ، (۳)، ۱۵ـ۲۴.

رازپوش، شهلا (۱۳۵۷). *بررسی مفاهیم اجتماعی در کتاب‌های مناسب کودکان در ایران (آثار نویسندگان ایرانی)* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی). دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران دریافت ۱۸ تیر ۱۳۹۴ از http://iranak.org/data/node/11487

سلمانی‌ندوشن، ابراهیم، حبیبی، شفیع، و اکبری، علیرضا (۱۳۸۶). کتاب‌درمانی: اصول و روش‌ها. *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، *۱* (۱۸)، ۱۹۳ـ ۲۰۰.

شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۴). *ادبیات کودکان*. (محمدحسین خسراونی، ویراستار). تهران: اطلاعات.

شورای کتاب کودک (بی. تا). دریافت ۱۳۹۵/۳/۳۱ از http://www.cbc.ir/Survey.aspx

صنعت‌نگار، سارا، حسن‌آبادی، حسین، و اصغری‌نکاح، محسن (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی قصه درمانی گروهی بر ناامیدی و تنهایی کودکان دختر مقطع ابتدایی مقیم در مراکز شبه خانواده مشهد. در مجموعه *مقالات سومین کنگره سراسری هنر درمانی در ایران*. (ج ۳، ص ۳۶–۳۷). تهران: دانشگاه شهید بهشتی پژوهشکده خانواده مرکز مطالعات هنردرمانی.

عمید، حسن (۱۳۵۸). دستور زبان فارسی. در فرهنگ عمید: فرهنگ مفصل و مصور. (ص. ۳۹). تهران: انتشارات امیرکبیر.

قادری، بهار، پریرخ، مهری، سپهری‌شاملو، زهره و فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۹۶). توانمندی داستان‌ها در تحول شناختی کودکان گروه سنی «ب» و «ج» بر پایه نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT). *پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۷(۲)، ۱۶۱–۱۸۸. doi: 10.22067/riis.v7i2.61843.

قزل‌ایاغ، ثریا (۱۳۹۴). *ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن (مواد و خدمات کتابخانه‌ای برای کودکان و نوجوانان)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

کرسول، جان دبلیو، و پلانوکلارک، ویکی ال. (۱۳۹۰). *روش‌های پژوهش ترکیبی*. (علیرضا کیامنش، مترجم). تهران: آییژ.

موسوی، مصطفی و سیفی، مونا (۱۳۹۲). درک مطلب کودکان ۸–۱۲ سال از متون کهن. *ادب فارسی*، ۳(۲)، ۱۳۳–۱۵۲. doi: 10.22059/JPL.2014.50472

نادری، نگین، بشلیده، کیومرث، و عموری، مدینه (۱۳۹۴). اثربخشی کتاب‌درمانی و نمایش خلاق بر مشکلات رفتاری کودکان دختر پیش‌دبستانی. تهران: موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا. دریافت ۴ تیر ۱۳۹۵ از https://goo.gl/iRhQgB

Akinola, A. N. (2014). Bibliotherapy as an alternative approach to children's emotional disorders. *Creative Education*, *2014*. Retrieved January 1, 2016, from http://file.scirp.org/Html/8-6302048_48919.htm

Babayigit, O. (2019). *Sixth Grade Students ' Listening Comprehension of the Story Text*. Retrieved April 20, 2018 from http://tiny.cc/3z4g5y

Bernard, M. E., Ellis, A., & Terjesen, M. (2006). Rational-emotive behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice and research. In A. Ellis & M. E. Bernard, *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 3–84). Boston: Kluwer Academic Publishers. Retrieved June 19, 2016 from http://link.springer.com/10.1007/0-387-26375-6_1

Betzalel, N., & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, *5*(4), 426–439. doi: 10.1080/15401383.2010.527816

Chairperson, & Budd, K. S. (2018). *An Examination of the Effectiveness of a Bibliotherapy Version of Parent-Child Interaction Therapy*. Retrieved Jun 21, 2018 fromhttp://tiny.cc/nz7g5y

Carlson, R. (2001). Therapeutic use of story in therapy with children, *16*(3), 92–99. Retrieved May 5, 2016 fromhttp://tiny.cc/104g5y

Chi, H. (2001). *The change process research in REBT-oriented bibliotherapy with a child with emotional disturbance* (thesis). Retrieved January 2, 2016 from http://nutnr.lib.nutn.edu.tw/handle/987654321/4833

Cobham, V. E. (2012). Do anxiety-disordered children need to come into the clinic for efficacious treatment? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *80*(3), 465–476. doi: 10.1037/a0028205

Cristea, I. A., Stefan, S., David, O., Mogoase, C., & Dobrean, A. (2016). Rational stories for children. A rational emotive education protocol for approaching anxiety in children and adolescents based on the stories book the retmagic and wonderful adventures of retman. In *REBT in the treatment of anxiety disorders in children and adults* (pp. 69–79). Springer International Publishing. Retrieved June 22, 2016 from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-18419-7_5

Cronje, K. B. (1993). Bibliotherapy in seventh-day adventist education: Using the information media for character development. *Institute for Christian Teaching*, *12*, 49–66. Retrieved April 10, 2016 from http://ict.aiias.edu/vol_12/12cc_049-066.htm

Dempsey, L., & Skarakis-Doyle, E. (2017). Story comprehension in pre-readers: understanding goal structure and generating inferences when a story has competing goals. *Early Child Development*

and Care, 1–13. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1408610

Dryden, W. (2010). What is Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT)?: Outlining the approach by considering the four elements of its name. *The Rational Emotive Behaviour Therapist*, *13*(1), 22–32. Retrieved May 3, 2016 from https://goo.gl/2GSy6e

Dryden, W., & Branch, R. (2008). *Fundamentals of Rational Emotive Behaviour Therapy: A training handbook*. John Wiley & Sons. Retrieved July 8, 2015 from https://goo.gl/w6upYF

Edwards, D., & Stokoe, E. H. (2004). Discursive psychology, focus group interviews and participants' categories. *British Journal of Developmental Psychology*, *22*(4), 499–507. doi: 10.1348/0261510042378209

Ellis, A. (1999). Rational Emotive Behavior Therapy and cognitive behavior therapy for elderly people. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, *17*(1), 5–18. doi:10.1023/A:1023017013225

Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors: New directions for rational emotive behavior therapy*. New York: Prometheus Books.

Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. Springer publishing company. Retrieved February 11, 2016 from http://goo.gl/Ff032v

Jaipal-Jamani, K. (2014). Assessing the validity of discourse analysis: Transdisciplinary convergence. *Cultural Studies of Science Education*, 9(4), 801–807. doi: 10.1007/s11422-013-9567-7

Jørgensen, M., & Phillips, L. (2004). *Discourse analysis as theory and method*. London,Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. Retrieved June 3, 2016 from http://goo.gl/fwUqae

Kim, S., Kang, G. E., & Cho, H. (2015). A group case study of bibliotherapy for North Korean defectors' children in South Korea - ProQuest. *International Information Institute (Tokyo)*, *18*(3), 935–940. Retrieved June 24, 2016from http://goo.gl/zr3QjL

Paparoussi, M., Andreou, E., & Gkouni, V. (2011). Approaching children's fears through bibliotherapy: A classroom-based intervention. In J. Hagen & Alfred T. Kisubi, *Best practices in human services: A global perspective* (pp. 284–300). United States of America: Council for Standards in Human Service Education. Retrieved January 26, 2016 from http://www.cshse.org/pdfs/Hagen_8-4-2011.pdf

Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester; BPS Books: BPS Books. Retrieved July 2, 2016 from https://goo.gl/MmYz9S

Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, *79*(2), 74–80. doi: 10.1080/00094056.2003.10522773

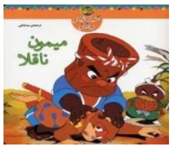
Tabar, P. (2016). *Bibliotherapy: Promoting social and emotional development* (Thesis). San Diego State University, United States of America. Retrieved June 24, 2016 from http://goo.gl/4B10o7

Van Neste, J., Hayden, A., Lorch, E. P., & Milich, R. (2015). Inference Generation and Story Comprehension Among Children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(2), 259–270. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9899-0

Yuan, S., Zhou, X., Zhang, Y., Zhang, H., Pu, J., Yang, L., Liu, L., Jiang, X, Xie, P. (2018). Comparative efficacy and acceptability of bibliotherapy for depression and anxiety disorders in children and adolescents: a meta-analysis of randomized clinical trials. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *Volume 14*, 353–365. https://doi.org/10.2147/NDT.S152747

Waters, V. (1980). *Rational stories for children*. New York: Ins Rational Emotive Therapy. Retrieved June 23, 2016 from http://www.rebtinstitute.org/store/proddetail.php?prod=B044

پیوست



میمون ناقلا: میمون گرسنه با دیدن کوفته‌برنجیِ خرچنگ وسوسه می‌شود و کوفته‌برنجی را در عوض یک هسته خرمالو از چنگ او در می‌آورد. پس از مدتی، که هسته تبدیل به درخت می‌شود و خرمالو می‌دهد، او بازهم برای به چنگ‌آوردن خرمالوهای خرچنگ به او آسیب می‌رساند. این بار دوستان خرچنگ او را تنبیه می‌کنند. در پایان، خرچنگ عذرخواهی میمون را می‌پذیرد و او را می‌بخشد.



درختی که حرف می‌زد: قباد و بهمن کیسه طلایی را پیدا کرده و سکه‌های آنرا برای تقسیم در آینده زیر درختی پنهان می‌کنند. طمع باعث می‌شود قباد کیسه طلا را برای خود بردارد و به بهمن تهمت دزدی بزند و پدرش را وادار کند داخل درخت برود تا شهادت دروغ بدهد. در پایان، او تمامی سکه‌ها، پدرش، آبرو و به ویژه دوستش را از دست می‌دهد.



مردی که زیاد نمی‌دانست: مرد جوانی تکه نقره سنگین که مزد هفت‌سال کار او بود را به‌راحتی با اسبی عوض می‌کند. او که سوارکاری نمی‌دانست، با افتادن از اسب، آن را با گاوی تعویض می‌کند. او این کار را آنقدر تکرار می‌کند تا در پایان، بی‌هیچ دست‌مزدی ولی خوش‌حال از اینکه دیگر مشکل حمل نقره، نگهداری از اسب و... را ندارد به خانه‌اش باز می‌گردد.